



ドイツにおける学校論(Schultheorie) と教授学(Didaktik) の関係規定 : 1960 年代以降の学校論の登場と展開を視点として

著者	田中 怜
雑誌名	教育方法学研究
巻	18
ページ	187-208
発行年	2017-08-31
URL	http://hdl.handle.net/2241/00148563

ドイツにおける学校論(Schultheorie)と教授学(Didaktik)の関係規定

—1960年代以降の学校論の登場と展開を視点として—

田 中 怜

はじめに

教授学(Didaktik)は、その学問史的な成り立ちを鑑みれば、学校制度との関係を不可分としてきた。吉本均によれば、授業技術の学としての教授学が学校と接合したのは、ディースターヴェーク(Diesterweg, A.)の時代にまで遡るといえる。ペスタロッツ(Pestalozzi, J. H.)においてはまだ家庭教育を主眼としていた教授学が、ディースターヴェークの下ではじめて学校という空間を念頭に置いて論じられるようになり、その結果として19世紀に教授学は「学校教授学」としての基本的性格を確立するに至ったという(吉本1986:221)。現在においても教授学の主要な関心は「学校における教授と学習の内容

次元の問題」(Klatki 1995: 91 傍点は引用者)にあるとされるが、こうした概念規定の背後に学校と教授学の分かち難い関係を見て取ることができる⁽¹⁾。

教授学は、それが学校という空間的・制度的な枠組みを所与のものとすることで、授業を対象とした授業論(Unterrichtstheorie)としての地位を獲得した。ただし教授学を専ら授業論として把握することに対しては、次のような疑義が投げかけられている。「学校の所与性を前提とした学校教授論としての教授学は、学校内部での授業内容や方法の構造およびはたらきを吟味することはあっても、学校のあり方に根本的な異議を差し挟んだり、その抜本的な制度枠組みの変革を迫ったりするような、学校批判的な芽は摘み取られてしまう」(牛田2010: 2)。教授学を他ならぬ「学校教授学」として是認することは、

このように学校に対する批判や問い直しの余地を許容しない授業論への転化と切り詰めという危険性を内包している。

これを回避するために、教授学が学校という制度についての学を併せ持たなければならないと主張したのはベルンフェルト (Bernfeld, S.) である。彼は、1925年の著作『シシュポスあるいは教育の限界』の中で、授業論としての狭義の教授学の在り方に対して異議を唱え、「それ〔教授学〕は、制度学 (Instituetik) と呼び得るディシプリンによって補完されなくてはならない」(Bernfeld 1925/1981: 27 括弧内は引用者) との要求を掲げた。ここで彼が要請した「制度学」とは、授業の構造的な前提である学校についての学に他ならず、なるほどそれは1960年代後半にドイツで興隆した学校論 (Schultheorie) を先取りするものであったとされる (Tillichmann 1987: 12)。しかしながらこの当時の学校論は、教授学の補完というベルンフェルトの企図と必ずしも一致したものであったわけではなかった。例えば1960年代後半に登場した社会学を基礎とした学校論は、学校の社会的役割としての機能 (Funktion) を問題化した¹⁾が、そこにおいて強調されていたのは、学校の授業機関としての性格よりも、むしろ

「選抜」・「配分」・「正当化」を担う社会組織としての側面であった (cf. Fend 1980: 13-54)。そのため、この学校論の主要な関心は、学校がどのように学習者を選抜し、社会的な地位へと配分し、さらにその結果を正当化するかという点にあり、どのような授業を行うかあるいはどのような学習内容を提供するかといった教授学的な問題設定は副次的なものとなっていた²⁾。

以上のように、一方では教授学における学校の所与性に対して異議が唱えられ、他方では教授 (授業) を中心としない学校論の展開がみられる。この点に、教授 (学) と学校 (論) の間の一見強固な結合に対する、二重の意味での解れを看取することができる。先述の批判や経緯を踏まえれば、もはや教授学にとって学校は自明の所与ではあり得ず、また学校論にとって教授は必ずしも主題として取り扱われているわけではないのである。それでは、この二重の意味での解れを踏まえてもなお両者の間を結びつける論理があるとすれば、それはどのようなものであるか。本小論は、「学校教授学」の術語に象徴される教授 (学) と学校 (論) の自明の關係に埋没することなく、また同時に学校の役割から教授を度外視することなく、両者の間を関係付ける論理を提示することで、上述の間

いに対する回答を得ることを目的とする。

この目的のために本小論が検討するのはドイツの学校論である。(西)ドイツでは、1960年代後半から70年代初頭に学校をめぐる学的議論が活発化し始め、「学校論」(Schultheorie) ないし「学校の理論」(Theorie der Schule) の主題を冠する書籍や論文が相次いで刊行された (Tillmann 1987: 7)。日本においても同様の事象が既に60年代以降に起きていたとされるが(朴1991: 51)、後に詳述するようにドイツにおける学校論の興隆は、精神的科学的教育学 (geistes-wissenschaftliche Pädagogik) に対する理論的反省という独自の背景を有していた。またそれに加えて、ドイツにおける学校論に特徴的なのは、それが学校の役割や機能をめぐる議論の蓄積に留まらず、蓄積された議論に対する二次的な反省や理論構築を繰り返して試みてきた点にある。マイヤー (Meyer, H.) は、学校に関する理論的アプローチの布置を表1のように整理しているが、水準4の「学校論」がこの二次的な反省や理論分析を担うとされている。

水準4の「学校論」は、学校を教育学的に把握するための根本的な視点の確立を眼目としている。具体的な活動や個々の理念を越えて、学校という場を捉えようとす

表1：学校に関する理論的アプローチの諸水準
(Meyer 1997: 216 を基に筆者作成)

水準4	総体記述としての学校論(Schultheorien)	マクロ ⇕ ミクロ
水準3	学校の理想像(Leitbild)と理想像批判(Leitbild-Kritiken)	
水準2	学校教育学的な行為指導(schulpädagogische Handlungsorientierungen)	
水準1	実践的行為の主体理論(subject Theorien)	

ることから、必然的に高度な理論的抽象性が要請される。「学校論は学校を総体として把握しようとする。したがってそれは距離ある観点を必要とする」(Meyer 1997: 232) のである。この種の学校論の先行研究として、多種多様な学校についての議論を「解放」(Emanzipation) の理念の下に階層的に整理したクランプ (Kramp, W.) の研究 (Kramp 1973) や、過去50年間に登場した学校に関する著作や論文を批判的に分析し、その不毛さを指摘したアドル・アミニ (Adl-Amini, B.) の研究 (Adl-Amini 1975) を挙げるのができる。またケンパー (Kemper, H.) による歴史研究 (Kemper 1990a, 1990b) や、ティルマン (Tillmann, K.-J.) による整理の試み (Tillmann 1993) によって、ド

イツにおける学校論の布置は明確になりつつある。ただしこれら一連の先行研究では、本研究の考察の焦点である教授(学)と学校(論)の関係には必ずしも関心が向けられてきたわけではなかった³⁾。そのためこうした先行研究の知見を踏まえつつも、本小論では同時にそこに教授(学)と学校(論)の関係を読み込むことを通して、両者の関係規定の論理がどのように問われてきたのか、あるいは等閑に付されてきたのかを明らかにする。

上述の目的を達成するための検討課題は以下の通りである。第一に、ドイツにおける学校論的問題設定の萌芽と発展を追跡することで、なぜ1960年代後半から70年代初頭にかけてドイツにおいて学校論が興隆したのかという点を明らかにする。第二に、この学校論の興隆の中でも、特に教授学の立場から「教授学的な学校の理論」を唱えたシュルツ(Schulz, W.)の論に注目することで、彼が教授(学)と学校(論)の関係をどのように基礎づけたのかという点を明らかにすると同時に、その論理の問題性を指摘する。この問題に應えるために、第三にベンナー(Benner, D.)による学校教育学(Schulpädagogik)のモデルに注目し、ここにおいて教授(学)と学校(論)の間がどのように規定されているのかを明らかにする。シュ

ルツが教授学から学校論を演繹することを企図していたのに対し、ベンナーが提起するのは、学校の役割に対する問い(学校論)から出発することで、そこから教授(授業)を批判・構想する(教授学)という理路である。これを特徴とするベンナーのモデルは、一方で学校の役割に対する問いを起点とすることで学校を所与とした教授学の在り方を回避しつつ、他方で学校における教授の批判と分析を中心に据えた学校論を展開している。そのため本小論の問題意識を踏まえれば、このベンナーのモデルの中に教授(学)と学校(論)との間の説得的な関係付けを見出すことができる。これが本小論の帰結となる。

I. ドイツにおける学校論興隆の背景

前述の通り、ドイツにおいて学校論に対する関心は1960年代後半から70年代にかけて高まりを見せた。この当時、多種多様なアプローチから学校の機能や役割が分析の対象となった。そのためこの理論多源性に対しては、「学校と何かしら関係するあらゆるテーマや問題が、美しい響きでもって……呑気にも『学校の理論』という主題の下に納められ得た」(Adl-Amini 1975: 15 中略は引用

者)との指摘もなされている。それでは、この時代の学校論の興隆はどのような議論を背景として起こったのであろうか。

1. 精神科学的教育学による改革教育学の反省

学校に関する理論構築の試みの端緒は、ドイツにおいては20世紀初頭の改革教育学に対する反省ならびに精神科学的教育学の台頭にまで遡及することができるとされる(Benner/Kemper 2003: 351)。ケルシェンシュタイナー(Kerschensteiner, G.)による作業学校(Arbeitsschule)や、リート(Lietz, H.)等による田園教育舎(Land-erziehungsheim)に代表される改革教育学は、近代学校の閉鎖的な構造を「書物学校」(Buchschole)として厳しく批判し、学校をその外部にある家庭や労働といった生活と直接的に統合することを試みた。この学校と生活の統合という改革教育学の構想は、既存の学校の在り方を相対化し、それに対する新たな学校のオルターナティブを提起するものであった。ただしこうした改革教育学のアプローチは、学校の役割や機能を明確にするどころか、むしろ反対にそうした学校論の問題設定の「忘却」(同上)を導いたとされる。なぜなら、生活との統合によ

ってはじめて学校がその真価を発揮するとの改革教育学の構想は、生活では肩代わりし得ない学校固有の役割を否定することによって成立し得るためである。生活との差異から学校独自の機能を明確化することなく、むしろそれを生活との統合という企図によって解消することを試みた改革教育学は「学校での教育と教授の前提としての家庭、学校、職業の分化を利用すること……失敗した」(同上 中略は引用者)との評価が下されるのである。

改革教育学によって引き起こされたこの学校論の問題設定の喪失に対抗して、学校の「意味」(Sinn)や「本質」(Wesen)を積極的に規定しようと試みたのが精神科学的教育学であった。精神科学的教育学は、学校を経済や政治といった社会的関係から切り離し、その役割を人類の歴史的遺産としての「文化」(Kultur)の伝承から理念的に正当化した。リット(Litt, Th.)の学校に対する役割付与は、その典型的な一例といえる。彼は学校を「社会や文化や生活に対する『独立した変数』」(Litt 1926/1965: 56)と捉えることの一面性を指摘しつつも、同時に学校を改革教育学のように「少年の生活の場」(同上)と見なすことにも懐疑的な見解を示した。なぜなら、「学校の『生活乖離』とか『人為性』といったような非難

は、直接こうした『生活』と対峙する未成年者がその構造を自分自身の観察や解釈で測り知ることができる以上に、文化全体が極めて混乱したものとなっているということを忘れている(同上)ためである。リットによれば、混乱した文化全体(＝生活)を学習者に対して適切に媒介するためには、「学校はそうした少年の純粋な生活の場であるべきではなく、むしろそこで少年が自身の精神状態において適切な形式で、少年を越えた少年とは別のもの、つまり客観的な文化 (objektiven Kultur) と結びつけられる場であるべきである(同上)という。こうしてリットは、生活からは切り離された文化伝達という働きの中に学校の「第一の基本機能(同上)を見出した。

このようにドイツでは、20世紀初頭に教育改革学によって学校改革が要請されたが、それは学校固有の役割や機能を生活との統合によって切り詰めるものであった。これに対しリットのような精神科学的教育学の論者は、生活との差異から学校の「意味」や「本質」を導き出そうとした。具体的には、文化の伝達という機能から学校の役割の正当化を試みることで、一度は喪失された「学校論的問題設定を再び獲得しようとした」(Benner/Kemper 2003: 351) のである。

2. 教育改革の破綻と学校論の興隆

しかし第二次世界大戦後、特に1960年代後半に精神科学的教育学の学校論に対する異議が噴出するようになる。この異議の噴出の背後には、当時推進されていた教育改革の失敗が要因として働いていた。1960年代のドイツでは、教育機会の平等と教育による経済成長の同時達成が目指されており、これを政策水準での教育改革によって実現することが試みられていた。しかしこの改革は、当初の意図通りの成果を上げるに至らず、むしろ部分的には意図とは反対の帰結を導いた。例えばこの時代に実施された大学入学者制限(ヌルメス・クラウズス)の緩和は、高等教育の門戸を幅広く開放するという意味での教育機会の平等と、社会全体の学歴の向上という意味での経済成長の同時達成を企図するものであった。たしかに、この改革によってドイツにおける大学進学者数は増大したが、しかしその結果として、高等教育の卒業者に対する就職先を経済市場の中に十分に確保することができず、就職難や失業といった社会問題を先鋭化させてしまった(Kemper 2001: 136-138)。このようにして1960年代の教育改革は、教育機会の均等にも国家の経済成長にも寄与するどころか、「ドイツの教育の破局」(Picht 1964)を

招いたと診断されるに至ったのである。

以上のような教育改革の行き詰まりを背景として、1960年代後半には改革の破綻を補うための新たな学校論の理論構築の必要性が高まることになる。しかしこうした現実的な要求を前にして、従来の精神科学的教育学による理念的なアプローチに対する疑義が唱えられた。人類の歴史や文化から演繹的に学校の「意味」や「本質」を正当化する精神科学的教育学の思考様式は、教育機会の不平等の是正といった現実的な諸要求に対して無力であると見なされ、また学校の「意味」や「本質」の語りそのものが、学校ないし教育に関する特定の価値観を密輸入しているとして、そのイデオロギー的性格が厳しく非難されたのである。そのためこの当時のドイツでは急務とされたのは、精神科学的教育学の「概念的な媒介がなく方法論的に基礎づけられてもいない学校の『本質』についての語り」(Kramp 1973: 37)を乗り越えることで、新たな学校の理論を形作ることであった。

こうして高まった「精神科学的教育学では満足させ得ない制度関連の科学的知識に対する需要」(Tillmann 1987: 13)は、学校に関する新たな分析アプローチを突き動かし、結果として先述した学校論の興隆へと結実し

たのであった。本小論の考察の焦点である教授(学)と学校(論)の関係という眼差しから注目すべきは、この学校論の興隆に伴って、教授学によって学校の役割や機能を確定するという理論的な試みが登場したということである。このアプローチの基本的性格を、1969年にシュルツ(Schulz, W.)が唱えた「教授学的な学校の理論」(didaktische Theorie der Schule)の構想に見出すことができる。

Ⅱ. シュルツによる「教授学的な学校の理論」の構想

いわゆるベルリン学派(Berliner Didaktik)に属する教授学者シュルツは、ハイマン(Heimann, P.)やオートー(Otto, G.)と共に「ベルリンモデル」(Berliner Modell)と呼ばれる授業づくりのための図式を考案し、後にそれを「ハンブルクモデル」(Hamburger Modell)へと発展させたことで知られている。一般的にベルリン学派の主眼は、教員養成を念頭に置いた授業の分析と計画のための明確なモデルの提示にあったとされる(高久 1974、渡辺 1991)。ただし少なくともシュルツは、教授

学が学校の中の授業の分析に終始し、その構造的な条件である学校という場を「無批判に承知するだけであった」(Schulz 1969: 64) ことを問題視していた。この問題意識を支えられて、彼は「教授学は授業に関する反省の中に学校を引き入れなくてはならない」(同上)として、学校をも教授学の射程に含めた「教授学的な学校の理論」⁽⁴⁾を構想したのである。それではこの新たなアプローチによって、教授学と学校論との間はどうのように関係付けられたのであろうか。

1. 教授学的な学校論のための基本命題

1969年の論文「教授学的な学校の理論の概略」(Umriss einer didaktischen Theorie der Schule)において、シュルツは教授学的な学校の理論を確立するための4つの命題を定式化している。第一に、授業論としての教授学からの脱却という企図の下に、「教授学が学校の理論を発展させなくてはならない」(同上: 61)との命題が掲げられている。彼によれば、「授業のあらゆる構成要素も学校という組織体系による影響を被っている」(同上: 62)のであり、それゆえに教授学は授業の分析に終始するのではなく、授業を構造的に制約する学校という場に関する理

論構築に取り組む必要があるという。

授業に対する学校の影響関係は、授業図式としての「ベルリンモデル」を応用して図1のように説明されている。そこに示されている通り、学校での授業は、例えば授業に関与する教師や生徒といった「人間学的(個人的)条件」と、それが行われる場所や時間といった「社会・文化的条件」に影響を受けつつ、「意図」(Intention)、「内容」(Themen)、「方法」(Verfahren)、「そして」「メディア」(Medien)という四つの決定領域の相互関係から構成される。そして授業の成果は、個々人の成績といった「人間学的(個人的)結果」と、獲得される資格などの「社会的結果」に結実し、それらが再び次の授業の前提条件として回帰する(cfr. 同上: 62 f.)。ここで注目すべきは、シュルツが学校の中核に、四つの決定領域から成る授業を位置づけている点である。彼によれば、この授業こそが学校を他の教育施設、すなわち「家庭や青少年センター、青少年宿泊所、企業、兵舎、キャンプ場、あるいは寄宿舎」(同上: 65)から区別するメルクマールとなる。なるほどこうした教育施設では、それぞれに特化した教育的行為が営まれるであろうが、「しかし学校における教育的な共通コミュニケーションの特殊性とは、

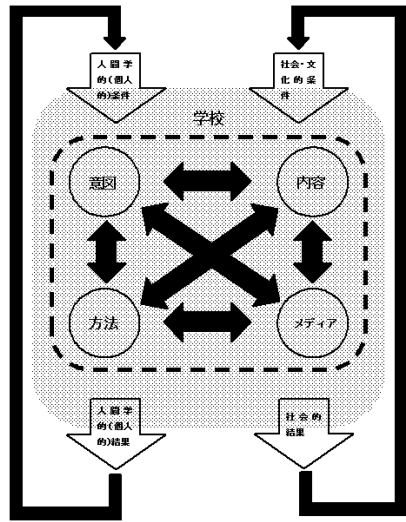


図1：授業に対する学校の影響関係
(Schulz 1969: S. 63を基に筆者作成)

それが主として授業という形式で行われることにある」(同上)という。彼はこのように授業が学校の中心任務であるとの考えに基づくことで、「教育科学的な学校の理論とは、専ら第一次的に教授学的な理論としてのみ考えることができる」(同上: 61)との第二の命題を導き出している。

学校の中核に授業があるとの第二の命題から、シュルツは学校の基本的な機能を以下の二つに見出している。第一に、「計画的で反復的な教え (Belehrung) の助けを

借りて、受け手の思考や感情や意思の今ある状態 (IST-Zustand) から連れ出し、あるべき状態 (SOLL-Zustand)へと近づけさせるための……教育的機能 (educative Funktion)」(同上: 67 中略は引用者)である。彼によれば、学習者を今ある状態から望ましい状態へと変化させるというこの教育的機能こそが、「授業を授業として定義づける」(同上)ものであり、学校でなくては果たし得ない役割である。そして第二に、学校はこの教育的機能を十分に発揮させるために、授業以外の学校生活を統制する保護的機能 (kustodiale Funktion) を持つとされる。学習者の規律管理や校則による秩序形成がこの保護的機能に属している。シュルツによれば、学校の教育的機能が十全に発揮されるためには、子どもが適切に「保護」されなくてはならない。したがって教育的機能に対して保護的機能は従属的な関係にある。このことから、「例えばある一人の女性教師は、保護する機能が授業において、変化させるという「教育的」機能に明確に従属することをもってして、ベビーシッターからは区別される」(同上括弧内は引用者)とされる。この教育的機能と保護的機能という二つの学校の役割から「教授学的な学校の理論は、一方で学校を授業の組織「教育的機能の場」として見な

し、他方で授業に関連するコミュニケーションプロセス「保護的機能の場」として見なす」(同上…61括弧内は引用者)との第三の命題が導き出されている。

以上のように教授学的な学校の理論の構築を企図したシュルツは、学校が授業のための場であるという認識から出発し、さらにそうした学校の役割を教育的機能とそれに従属する保護的機能という二つの機能に見出した。そこでは授業と学校の間および、教育的機能と保護的機能の間は、明確な目的・手段関係で区別されている。彼はこの区別に基づいて第四の命題を次のように定式化している。すなわちこの授業と学校、教育的機能と保護的機能の二重の目的・手段関係の下で、「手段〔学校・保護的機能〕を目的〔授業・教育的機能〕で評価すること、手段から目的を導き出すこと、そして最後に目的そのものを問題化することを承認する」(同上 括弧内は引用者)との命題である。この命題の下で、例えば学校が授業の場として機能し得るかどうかが、教育的機能のために保護的機能が働いているかどうか、また目的としての授業や教育的機能の内実がどうあるべきかが問われるのである。こうした四つの命題を基にして、「教授学的な学校の理論」の基本的性格を解釈すれば以下の通りとなる。すな

わち、教授学は授業の理論という狭義の枠組みを越えて学校の理論を発展させなくてはならない(命題1)。これは学校が他ならぬ授業の場であり、学校論の根底には教授学が位置づいていることに根拠付けられている(命題2)。授業のための学校は、具体的には二つの機能を有しており、それは「今ある」と「あるべき」を媒介する教育的機能と、教育的機能のための授業外の保護的機能である(命題3)。この授業・学校間の、また教育的機能・保護的機能間の目的・手段関係は、手段を目的で評価し、手段から目的を導き出し、そして目的それ自体を問い直すという手続きで吟味され得る(命題4)。以上の四つの命題を踏まえれば、シュルツによって提起された「教授学的な学校の理論」の中に、教授(学)から学校(論)を演繹するという一貫した思考様式を読み取ることができる。

2. 「教授学的な学校の理論」における問題——命題間の循環構造

これまで明らかにした通り、シュルツが1960年代後半に教授学の立場から学校に関する理論の構築を企図した背後には、教授学が授業論に矮小化されるべきではないとの考えが働いていた。この考えは、「教授学が学校の理

論を發展させなくてはならない」という第一の命題に示される通りである。同時にシュルツは、「教育科学的な学校の理論とは、専ら第一次的に教授学的な理論としてのみ考えることができる」という第二の命題に示されるように、学校の中心的営為は教授（授業）であると考えていた。このことから、教授学は授業論に矮小化されるべきではないが、しかし教授を度外視すべきでもないといわれている。教授学は学校論の問題視角を獲得すると同時に、そこから授業論を捉えなおさなければならぬのである。この限りにおいて、彼による「教授学的な学校の理論」は、教授（学）と学校（論）の相互連関の自明性に埋没することなく、むしろ両者の関係を自覚的に問い直す志向性を有していたといえる。

しかしこうしたシュルツの問題意識が、彼によって提起された学校論の内幕にまで終始貫徹していたとは判断し難い。なぜなら彼の学校論は、そこで批判されていた授業論としての狭義の教授学の枠組みを、殆ど脱却し得ていないように思われるためである。このことを、彼が掲げた教授学的な学校の理論の基本命題の中でも、とりわけ命題2と命題4の間に生じている循環的な説明図式から明らかにすることができる。

シュルツに従えば、授業（教授）こそが他の教育的施設には肩代わりすることのできない学校の中心的営為であるがゆえに、「教育科学的な学校の理論とは、専ら第一次的に教授学的な理論としてのみ考えることができる」（命題2）とされる。そしてこの命題2では、授業が学校の主要な営みであることを理由として、学校は授業のためのものであるとの解釈がなされている。この認識を基礎として、命題4では授業と学校が目的・手段関係の下で把握されている。このようにして、学校の中心的な営為は授業である（命題2）がゆえに、授業のために学校はあり（命題4）、その理由は授業が学校の中心的な営為だからである（命題2）、という循環的な説明が成立する。この説明を通して、授業は学校にとって放棄し得ない目的であり、また教授学は学校論にとって必要不可欠な理論的土台であることが示されている。シュルツにとって学校という組織は、図1に表されているサイクルを効果的に稼働させるための構造的前提なのである。

このようなシュルツによる学校の捉え方は、そこで営まれる授業を射程から捉えて離さないがゆえに、教授学的な問題に取り組むことを学校論的な問題を取り扱うことと同一視している。精神科学的教育学以降の学校論興

隆の時代において、彼が教授学の立場から学校論を展開した意義はここにあるといえる。しかし同時にこの捉え方は、学校の意味や目的といった学校論的問題設定を教授学的な問題へと矮小化してしまうという危険を含みこんでいる。なぜならば、学校は授業の場であり（命題2）、したがって授業のために学校はある（命題4）というシュルツの思考様式においては、学校の役割が授業に限定化されているために、この教育的組織の目的や社会的な意味がほとんど考慮されていないからである。別言すれば、シュルツによる「教授学的な学校の理論」では、学校とその外部にある生活（Leben）との関係が捨象されているといえる。この結果として、学校論をも射程に入れた教授学の展開という彼の企図は、結局のところ授業論としての狭義の教授学への回帰という事態に陥ってしまっているのである。

この点に関連して、マイヤーは、シュルツの学校論が教授学の新たなアプローチとして「学校論の議論の新ラウンドを開始した」（Meyer 1997: 234）との評価を下しているが、同時に「しかしこれは私の考えでは許容し難い一般化（Verallgemeinerung）である。その際に学校論的な思考の特殊性が無視されている」（同上：235）との

批判も投げかけている。ここでマイヤーが指摘する「許容できない一般化」とは、授業と学校の関係を目的・手段関係へと置き換え、学校の意味や目的、学校外の生活との関係を等閑に付したシュルツのアプローチに対して投げかけられたと解釈され得る。なるほどこの「一般化」によつて、学校論が教授学を度外視するという事態は回避され、両者の間の関係性が根拠づけられている。しかしその結果として構築されたのは、シュルツ自身が当初企図していた教授（学）と学校（論）との新たな関係性ではなく、むしろ「学校は授業のためにあり、授業（教授学）を問うことこそが学校（学校論）を問うことである」という、彼が批判したはずの自明性の再生産に寄与しかない論理構造であったといえる。

このようにして、シュルツによる「教授学的な学校の理論」は、教授学の射程を授業論から学校論へと拡大するという問題意識に支えられ、学校における授業の位置を確定させるに至った。授業・学校関係を目的・手段関係へと転置するこのアプローチは、授業のために学校が果たすことのできる役割を問うことを可能にしたが、その一方で学校の意味や目的、さらには学校の外部にある生活との関係といった学校論的問題設定が切り詰められ

てしまった。その後もドイツでは種々の学校論が展開されたが、この学校論的問題設定の切り詰めという問題に対する一つの応答として、1977年に示されたベンナー(Benner, D.)による学校教育学のモデルを挙げることができる。

Ⅲ. ベンナーの学校教育学モデルにおける教授(学)と学校(論)の関係

ベンナーは、ドイツの一般教育学者の中でも「生粋の理論家」(今井 2015: 215)として知られている。彼は1977年の論文「学校教育学とは何か?」(Was ist Schulpädagogik?)の中で学校教育学の体系的なモデルの構築を試み、その中で教授(学)と学校(論)の関係にも論及した。それでは、ベンナーによる学校教育学のモデルはどのようなものとして構築されており、また彼はその中で教授(学)と学校(論)とをどのように関係づけたのだろうか。

1. 学校教育学を構成する三つの理論——教授学・カリキュラム理論・学校論

ベンナーによれば、学校という場の役割や機能を問う学校論的問題設定とは、近代学校の成立と常に併存してしたものであった。「近代的な意味での学校があつて以来、学校が制度としてそもそも教育学的に正当化されるのかとの疑念もあった」(Benner 1977/1995: 47)のである。学校教育学(Schulpädagogik)がこのことに基礎を置くならば、それは「学校内の行為のための教育学」(同上)に矮小化されることは許されず、むしろ学校が存在することの正当性に対する問い、換言すれば学校の意味や目的に対する問いを内在した「学校の教育学(Schul-Pädagogik)」(同上)として解されなくてはならないという。

その上でベンナーは、「学校教育学とは何か?」との問いに対しては、次の三つの回答を与えることができる。第一に、教授学的回答(didaktische Antwort)がある。この回答は、学校教育学が学校の中の授業の分析や構想に寄与しなくてはならないという立場に立つ。「教授学的回答は、所与の学校という組織形式の枠組みの中で、学校教育学を授業やその分析および計画の理論とし

て理解する」(同上: 48)。そのためこの教授学的回答では、学校における授業の構成や分析に主眼が置かれており、その中で用いられる方法や内容が問題化されることはない。

この授業において用いられる方法や内容を問うのが、第二のカリキュラム理論的回答 (curriculumtheoretische Antwort) ないしレールプラン理論的回答 (Jehrpian-theoretische Antwort) である。「学校教授の内容ならびに方法を科学的に吟味することや、それを新たに規定することに組み込むところで、教授学的回答はカリキュラム理論的ないしレールプラン理論的なものと移り変わる」(同上) という。したがって、カリキュラム理論的回答の下では、学校教育学は授業において何を (内容) どのようにに (方法) 教えるのかを問う理論として理解される。

しかし学校教育学が「学校の中の教育学」に留まることなく、むしろ「学校についての教育学」でもあるべきならば、それは第三の学校論的回答 (schultheoretische Antwort) を含み入れなくてはならない。この学校論的回答の力点は、学校の役割や機能の究明にある。そしてベンナーは、それが学校外の生活との関係によって明ら

かになると考えている。そのため学校論的回答で重視されるのは、学校内の教授と学習が学校外の生活に対してどのように寄与し得るか、あるいは学校外の生活が学校内の教授と学習の構成にどのような影響を与え得るのか、といった学校と生活の関係に対する問いへの応答である。このようにして学校論的回答は「学校という制度を、校内の学習プロセスと学校外の学習プロセスとの間の媒介という問題設定の下で主題化する」(同上: 50) である。以上のようにベンナーは、学校教育学が教授学・カリキュラム理論・学校論という三つの理論領域から構成されるとして、その構造を図2のよう⁽⁵⁾に示している。

この教授学・カリキュラム理論・学校論は、相互に関連し合うものと考えられており、ヒエラルヒー的關係に置かれているわけではない。例

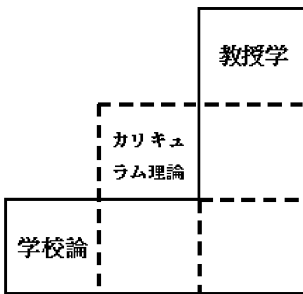


図2：ベンナーによる学校教育学モデル (Benner 1995: S. 50を基に筆者作成)

えば、教授学がカリキュラム理論に先行して存在するわけでは必ずしもなく、またカリキュラム理論から教授学が演繹的に作り出されるわけでもない。「授業分析と授業計画の理論としての教授学は……レールプラン理論に指示されており、また同じようにレールプラン理論とカリキュラム構成は、まずもって教授学的な授業分析と授業計画を通して学校現実の中に関連性を獲得する」(同上 中略は引用者)のである。同様に、教授学やカリキュラム理論から学校論が一方的に演繹されるわけでも、学校論が教授学やカリキュラム理論に先立つわけでもない。「教授学とカリキュラム理論が内外の学校改革の必要性を示唆することができるのと同じように、制度としての学校の教育学的批判〔学校論〕もその際に、教授学的な行為指針やレールプランに沿った前提の修正を刺激しなくてはならない」(同上 50 括弧内は引用者)。このように、学校教育学を構成する教授学・カリキュラム理論・学校論は互いに、「時間的な連続関係や論理的な演繹関係に置かれるわけではない」(同上 48)とされ、むしろ相互を刺激し合う関係として把握されている。

2. 学校論的な教授学・カリキュラム理論の批判と構想

ただし学校教育学のモデル構築に際して、ベンナーは教授学・カリキュラム理論・教授学の三つ組みの中でも、とりわけ学校論の意義を強調している。なぜなら、前二者に加えて学校論の問題設定が組み入れられることによって、学校教育学は「学校の中の教育学」から脱却し、「学校についての教育学」という問題の視座を得るためである。「学校教育学が、学校の理論および制度としての学校の教育学的批判といったこの問題段階に到達する」(同上 49)ことによって、「学校教育学は狭義の学校教育学であることをやめ……学校内の教育理論と実践、および学校外のそれとの間に築かれた教育的行為の分業という分離線を飛び越える」(同上 中略は引用者)のである。

この「学校の中の教育学」から「学校についての教育学」への転換のために、ベンナーは次の二つのアプローチが有効であるとしている。第一に、学校論の視座から教授学やカリキュラム理論を批判的に捉えるアプローチである。このアプローチは、生活から分離した学校という構造的な制約を念頭に置きつつ、教授学やレールプラン理論の妥当性を吟味する。すなわち学校と生活の差異を度外視した教授学や、両者の間を安易に架橋するカリキュラム構想に対する批判的な検討がなされる。このい

わば学校論的な教授学・カリキュラム理論批判は、「教授学とレールプラン理論の様々なアプローチが、制度としての学校に対して無邪気な態度をどの程度まで取っているのか、また教育学的な学校批判が、教授学やレールプラン理論にどの程度まで広がっているのか」（同上：81）との問いを究明するものである。

またベンナーは、学校論が教授学とカリキュラム理論に対して単に批判的な眼差しを向けるだけではなく、同時に学校論的に教授学・カリキュラム理論を構想するアプローチが必要であるとする。ここにおいて、学校と生活の差異を強調するのみならず、両者の間を適切に媒介する教授学とカリキュラム理論の構想という第二のアプローチが要請される。彼によればこのアプローチが可能となるのは、「学校制度によって定められた学校内の経験と学習プロセス、および学校外のそれとの分離を切り抜け……〔学校外の生活を考慮するという意味での〕社会教育学の問題設定を受け入れる」（同上 中略・括弧内は引用者）ことによってであるという。したがって、学校論は学校と生活の間の差異を埋めがたいものとして考慮しつつも、同時にこの限界の内において、生活と関連した学校教授を教授学的・カリキュラム理論的に構想する

可能性を開示することが求められている。このいわば学校論的な教授学・カリキュラム理論構想によって、学校内の教授学とカリキュラム理論の射程が学校外の生活へと拡大されるのである。

ベンナーが提案するこの二つのアプローチの中に、彼による教授（学）と学校（論）の関係付けの論理を読み取ることができる。それは一方で、学校論によって教授学を批判することで、生活との関係から学校における教授学の限界を吟味する。他方で、この限界を踏まえた上でそれは、学校論から教授学を構想することによって、生活と結びついた教授学の在り方を模索する。この学校論的教授学批判と学校論的教授学構想というベンナーの論理は、シュルツによる「教授学的な学校の理論」の構築という試みを補完しつつ、新たな学校論のアプローチを示している。教授学によって学校論を発展させるとのシュルツの構想は、学校の中心的営為としての教授（授業）の位置を強調するものであったが、そこでは学校の意味や目的、学校外の生活との関係といった学校論的問題設定が切り詰められていた。この問題に対してベンナーのアプローチは、学校内の学習プロセスと学校外の学習プロセスの差異と媒介という学校論の視座に基づき、そこ

から学校における教授学の批判と構想を行う。これによって狭義の授業論としての教授学は、生活との関係という学校論的問題設定から問い直され得るのである。

おわりに

既に本小論冒頭で指摘したように、学校を所与とした「学校教授学」に対する疑義の噴出と、教授を中心に位置づけられない学校論の登場は、従来強固とされてきた教授(学)と学校(論)との間の結びつきの相対化を引き起こした。本小論の目的は、ドイツの学校論を検討対象とすることによって、ここに生じた間隙を再び結び付ける論理を提示することにあつた。

ドイツでは20世紀初頭の改革教育学以降、精神科学的教育学によって学校論的問題設定が積極的に引き受けられた。しかしこのアプローチは1960年代後半から1970年代になって批判にさらされ、それに代わる数多くの学校論の興隆を招いた。こうした中、ベルリン学派の教授学者シュルツは、教授学から学校論を演繹するとの企図の下で、「教授学的な学校の理論」の構築を試みた。ただしシュルツのアプローチは、教授(学)と学校(論)の間の関

係性を十分に問い直すに至らず、学校論的問題設定の捨象という課題を残した。この問題に対して、ベンナーの学校教育学のモデルでは、教授学・カリキュラム理論・学校論からその基本的骨格が構築されており、特に学校論から教授学・カリキュラム理論を問い直すことの必要性を強調していた。学校論的な教授学・カリキュラム理論の批判と構想が果たされることによってはじめて、学校教育学は「学校の中の教育学」を脱却し、「学校についての教育学」へとその射程を拡大することができるためである。

このベンナーの提案は、自明性の喪失に直面する教授(学)と学校(論)の関係に対して、説得的な論理を提供していると評することができる。なぜならそれは一方で、学校と生活の差異および媒介を基礎とした学校論によって教授学(およびカリキュラム理論)を問い直す志向性を有しており、この意味で狭義の授業論を意味する従来の「学校教授学」とは地平を異にするためである。また他方でそれが教授学とカリキュラム理論を対象とする限りにおいて、学校における教授・学習プロセスは常に論及の中核に位置付けられている。この点において、ベンナーの学校教育学モデルは、狭義の授業論としての教授

学に留まるものでなく、また学校における授業（教授）を度外視することもない。

このような積極的意義をペンナーの構想の中に見出すことができるのであるが、しかしそれにもかかわらず、この学校教育学モデルに沿った研究がドイツにおいても十分に進んでいるとは言いがたい（cf. Meyer 1997: 237）。ペンナーによる1977年の提案以降、ドイツの教授学分野では1980年代の改革教育学とヘルバルト主義の復古的対立（Rumpf 1986, Ransberger 1993, Prange 1995）や、クラフキによる批判的・構成的教授学の発展（Klafki 1996）さらに2000年以降のコンピテンシー論（Baumert/Kunter 2006）など、学校の在り方を問い直す射程を有した議論が数多く登場している。また他方の学校論分野では、ビーレフェルト実験学校やハノーファーのグロツクゼー学校といった改革学校新設の動き（Kepner 2001）¹ また1980年代以降の「実践的学習」(praktisches Lernen) に代表される授業改革の運動（Flitner u.a. 1983）²、そして近年では産業構造の変化や移民の増大を背景とした学力保障の必要性に突き動かされた「全日学校」の普及（Ransberger 2009）など、授業構想によって示唆に富む議論の蓄積がなされている。ルーマン（Luhmann, N.）の

社会システム理論を基盤に据えた新たな学校論の展開（Lang-Wojtasik 2008, Scheunpflug 2009）も、従来の「選抜」・「配分」・「正当化」の視点とは異なる社会学的な学校論として注目に値する。今後の筆者の課題は、このようなドイツにおける教授学と学校論の展開を踏まえて、それに対する学校論的教授学批判とその構想というアプローチを深化させることにある。

【引用・参考文献】

- Adl-Amini, B. (1976): *Schultheorie — Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Weinheim und Basel.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): *Sichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg, S. 469–520.
- Benner, D. (1995): *Was ist Schulpädagogik?* In: Ders.: Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band3. Weinheim. S. 42–82.
- Benner, D./Kemper, H. (2003): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2*. Weinheim und Basel.

- Bernfeld, S. (1981): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München.
- Flinner, A./Fauser, P./Fintelmann, K.-J. (1983): *Lernen mit Kopf und Hand*. Weinheim und Basel.
- Kemper, H. (1977): *Grundlagenprobleme einer didaktischen Theorie der Schule und schultheoretischen Didaktikerkritik*. In: Benner, D. (Hrsg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellau.
- Kemper, H. (1990a): *Schule und bürgerliche Gesellschaft. Teil I*. Weinheim.
- Kemper, H. (1990b): *Schule und bürgerliche Gesellschaft. Teil II*. Weinheim.
- Kemper, H. (2001): *Schulpädagogik*. Weinheim und München.
- Klafki, W. (1995): *Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33, S. 91–102.
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Kramp, W. (1973): *Studien zur Theorie der Schule*. München.
- Lang-Wojtasik, G. (2008): *Schule in der Weltgesellschaft*. Weinheim.
- Litt, Th. (1965): *Das Recht und die Grenzen der Schule*. In: Nicolin, F. (Hrsg.): Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918–1926. Obb.
- Meyer, H. (1997): *Schulpädagogik. Band I*. Berlin.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg, S. 16–35.
- Prange, K. (1995): *Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg, S.327–333.
- Ramseger, J. (1993): *Unterricht zwischen Instruktion und Eigenverfahrung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg, S. 825–836.
- Ramseger, J. (2009): *Rhythmisierung — der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden*. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben — Lernen — Leisten. S. 121–130.
- Rumpf, H. (1986): *Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen*. München.
- Scheunpflug, A. (2009): *Schule aus evolutionärer Perspektive*. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./ Lang-Wojtasik, G./

- Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn. S. 28-32.
- Schulz, W. (1969): *Umriss einer didaktischen Theorie der Schule*. In: Die Deutsche Schule. 61. Jg, S. 61-72.
- Tilman, K. -J.: (1987): *Theorie der Schule*. In: Ders. (Hrsg.): *Schultheorien*. Hamburg.
- Tilman, K. -J.: (1993): *Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen*. In: Die Deutsche Schule. 85. Jg, S. 404-419.
- 今井康雄 (2015) 「訳者解説」クリストフ・ヴルフ (今井康雄／高松みどり訳)『教育人間学へのいざなひ』東京大学出版会。
- 牛田伸一 (2010)『「教育的教授」論における学校批判と学校構想に関する研究』協同出版。
- 高久清吉 (1974)『教科教育学の構造』協同出版。
- 朴聖雨 (1991)「国際化社会に対応する学校論の課題」『教育学研究』第58巻、日本教育学会、pp. 51-60。
- 耳塚寛明 (1993)「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』第52集、日本教育社会学会、pp. 115-136。
- 吉本均 (1986)『学校教授学の成立』明治図書出版。

渡辺光雄 (1991)「d・ハイマンの教授学研究」『教育方法学研究』第10集、教育方法研究会、pp. 33-58。

注

- (1) ただしクラフキ (Klafki, W.) は、学校における教授学に加えて学校外の教育行為を対象とした「余暇教育学」(Freizeitdidaktik) や「社会活動教授学」(Didaktik der Sozialarbeit)・「遊びの教授学」(Spiel-didaktik) の登場を指摘している (Klafki 1995: 93 f.)。しかし教授学の主要な問いが、「教師が学校制度の中で授業する際に彼らはどのような側面を考慮しなくてはならないか。あるいは考慮すべきであるか」(同上: 94)にあるとされることから、彼が教授学の対象領域を第一義的には学校における教授と学習に見出していることがわかる。
- (2) 日本の教育社会学においても、学校論の議論の中心が選抜とそれに付随する機会均等の問題中心であったことが概括されている (耳塚 1993)。
- (3) なお、本小論と類似した研究対象を取り扱う先行研究として、ケンパーの論文「教授学的な学校の理論と

されていなかった学校の社会化論 (schulische
Sozialisationstheorie)、『とら二つの対象領域が挙げ
られてくる (Tillmann 1993: 413 f.)。

学校論的教授学批判の根本問題」(Kemper 1977)を挙
げることができる。この論文は、1960年代以降に登場
した教授学的な学校論の展開を検討するとして、「学校
論の教授学化」(同上: 153)を指摘するものである。教
授学による学校論的問題設定の獲得に着目する点にお
いて、本小論はケンパーの論文と問題意識を共有して
いる。ただしケンパーは、本小論が第三章で論及する
ような、学校論による教授学・カリキュラム批判とそ
の構想という点について十分な検討を行ってはいない。
したがって、後者の点から教授(学)と学校(論)の關係
付けの論理を明示することに本研究の独自性を見出す
ことができる。

- (4) 教育学の「現実主義的転換」(realistische Wendung)
を唱えたロート (Roth, H.) もこのアプローチに属す
るとされる (cf. Tillmann 1993: 406 f., Meyer 1997:
233-235)。

- (5) テイルマンはベンナーの学校教育学モデルに準拠し
つつも、その発展を試みている。ここでは、①「学校の
理論」(Theorie der Schule)、②ベンナーのモデルに
おける教授学とカリキュラム研究を統合した「教授学」
(Didaktik)、そして③ベンナーのモデルでは対象と